

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE SÃO PAULO

A BRIEF HISTORY OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE STATE OF SÃO PAULO

Fernanda Borsatto Cardoso

<feborsatto@hotmail.com>

Doutora em História da Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, São Paulo, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/2553152126867898>

RESUMO

O presente artigo se propõe refletir sobre os principais desafios para a elaboração de um currículo diferenciado e específico para as escolas indígenas. É resultado de parte da minha pesquisa de mestrado defendida em 2010, no programa Educação: História, Política, Sociedade, com o título de *Educação Escolar Indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu*. A metodologia utilizada foi a qualitativa, em que foram usadas fontes documentais, análises bibliográficas e entrevistas com professores indígenas. Os relatórios do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) de Serafim Leite (1938, 1954) e de Barbosa (1947), disponíveis no arquivo da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), nos ajudaram a entender o contexto histórico de educação escolar indígena no período do SPI; os autores Dias (1964), Neto e Maciel (2008), Maxwell (2002) e Bicalho (2010), nos ajudaram na contextualização da história indígena ao longo dos períodos da Colônia, Império e República; para as reflexões sobre Currículo foram utilizadas os autores Forquim (1992), Goodson (1995) e Moreira e Silva (1994). As análises documentais e bibliográficas foram trianguladas com legislações federais, estaduais e municipais com a finalidade de contextualizar as disputas político-epistemológicas ao longo da história. Por fim, as entrevistas com professores indígenas da etnia Guarani Mbyá foram analisadas à luz da História Oral nos ajudaram entender a dinâmica de trabalho destes professores, o contexto em que suas práticas acontecem e como as dimensões sociais e institucionais (pedagógico-administrativas), interação com as histórias de vida de cada um deles de forma a influenciar as escolhas de conteúdos para o desenvolvimento de seus trabalhos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena; Escola Indígena; Currículo Diferenciado.

ABSTRACT

The present article proposes to reflect on the main challenges for the elaboration of a differentiated and specific curriculum for the indigenous schools. It is the result of part of my master's research defended in 2010, in the program Education: History, Politics, Society, with the title of *Indigenous School Education: curricular construction of Krukutu Indigenous State School*. The methodology used was qualitative, in which documentary sources, bibliographic analyzes, and interviews with indigenous teachers were used. The reports of the Indian Protection Service (SPI) of Serafim Leite (1938, 1954) and Barbosa (1947), available in the archive of the National Indian Foundation (FUNAI), helped us to understand the historical context of indigenous school education in the period of the SPI; the authors Dias (1964), Neto and Maciel (2008), Maxwell (2002) and Bicalho (2010), helped us in the contextualization of Indian history to the long periods of the Colony, Empire, and Republic; For the reflections on Curriculum, authors Forquim (1992), Goodson (1995) and Moreira e Silva (1994) were used. The documentary and bibliographic analyzes were triangulated with federal, state and municipal legislation in order to contextualize political-epistemological disputes throughout history. Finally, interviews with indigenous Guarani Mbyá teachers analyzed in the light of Oral History helped us to understand the work dynamics of these teachers, the context in which their practices take place and how the social and institutional (pedagogical-administrative) dimensions interact with life histories of each of them in order to influence the content choices for the development of their works.

KEYWORDS: Indigenous School Education; Indigenous School; Differentiated Curriculum.



INTRODUÇÃO

A estrutura escolar fundada pelos padres jesuítas no Brasil nas primeiras décadas de colonização, segundo Neto e Maciel (2008), tinha como principal objetivo converter fieis para a fé católica e barrar o avanço da Reforma Protestante, para isso utilizaram duas estratégias: a educação dos homens e dos índios; e a ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizados.

A Companhia de Jesus visava formar um exército de soldados da igreja católica capazes de converter os pagãos e combater a heresia, para isso apresentava uma forte organização com características militares.

O projeto educacional dos jesuítas fazia parte deste propósito que soube aliar métodos de controle político e atividades escolares civilizatória, servindo como instrumento de dominação cultural ao qual os povos indígenas foram submetidos.

Este panorama só começou a mudar a partir da década de 1970¹ com a luta do Movimento Indígena (MI), das Organizações não-Governamentais (ONGs) e das Associações Religiosas para a garantia de direitos visando o respeito às especificidades culturais de cada povo.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada, que respeitasse sua diversidade linguística e cultural (dos diversos povos). Esta Constituição apresentou um capítulo exclusivo para tratar dos direitos dos povos indígenas, denominado *Dos Índios*. Nela destaca-se o artigo 210, que trata do respeito à educação escolar indígena diferenciada. “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988)

¹ Convém destacar que entre 1549 e 1970 houve diversas políticas de educação indígena. A primeira grande mudança resultou da Reforma Pombalina em 1750 e, posteriormente, de escolas criadas pelo Serviço de Proteção aos Indígenas, a partir de 1910. Estas políticas serão explicitadas ao longo do texto. Contudo, até a promulgação da Constituição de 1988, as políticas educacionais indígenas tiveram sempre um caráter assimilacionistas.

A Carta Magna de 1988 foi um grande avanço em comparação às legislações anteriores, principalmente, por abandonar o caráter assimilacionista, que entendia os indígenas como uma categoria social transitória, e ao afirmar os direitos originários destes povos, bem como reconhecer que suas organizações sociais são anteriores à criação do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), promulgada em 1996, seguiu o mesmo caminho de respeito à diversidade e reafirmou o direito ao pluralismo cultural e linguístico, redimensionando uma nova formulação do papel do Estado a favor das línguas e culturas indígenas brasileiras.

Art. 78 - A União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas." (BRASIL, 1996).

Segundo a LDBN (1996), recomenda-se que tais ações tenham o caráter participativo, ouvindo as comunidades indígenas na definição dos programas dirigidos a elas pelo poder público. O próprio Ministério da Educação incorporou ideias e ideais avançados no campo pedagógico, em forma de Diretrizes Curriculares para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Entre outras afirmações de cunho democrático e pluralista, destaca-se:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômica-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência (...) (BRASIL, 1993)

Durante o período de redemocratização, após a promulgação Constituição Federal de 1988 até meados de 2014, tivemos progressos significativos na conquista de direitos pelos povos indígenas. Esta conquista não representou a efetivação de fato de grandes avanços na educação escolar indígena. O quadro que já não era bom, piorou após o processo eleitoral de 2014, em que foram eleitos muitos deputados federais com grande interesse no agronegócio. Esta eleição também elegeu a representante do Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma Rousseff, como chefe de Estado. A reeleição da presidenta desencadeou uma série de desconfortos políticos de partidos que não aceitaram o resultado do processo democrático. O Partido do Movimento Democrata do Brasil (PMDB), que até aquele momento compunha a base aliada do governo reeleito e tinha como vice-presidente Michel Temer, tornou-se oposição e se juntou ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ao Democratas (DEM), ao Social Democratas (SD) e aos movimentos recém-criados, Movimento Brasil Livre (MBL) financiado pelos partidos acima citados, o Vem para a Rua,

criado em 2014 por empresários para apoiar o candidato derrotado, Aécio Neves (PSDB), e o Movimento Vem Revoltados On-line, financiado pelo empresário Marcello Reis, para retirar do poder a qualquer custo a presidenta recém eleita. O golpe contra a democracia se concluiu em 17 de abril de 2016, com a aprovação em votação na Câmara do Deputados Federais do processo de impeachment de Dilma Rousseff, que foi acusada de uma manobra fiscal ilegal. Obviamente as ações orquestradas por esses partidos e movimentos não tinham o interesse de combater a corrupção ou qualquer tipo de atos ilícitos do governo, mas sim de retirar os direitos dos cidadãos e servir aos interesses do capital financeiro.

O golpe levou ao poder Michel Temer, que em poucos meses implementou uma série de ações contra a população brasileira e a favor do empresariado. Dentre elas, podemos citar o perdão de dívidas do agronegócio e assinatura do parecer da Advocacia Geral da União (AGU) sobre o *Marco Temporal*, que obrigou o poder Executivo a aplicar a vedação e a revisão de limites de Terras Indígenas, inclusive para as terras já demarcadas.

Na prática, o marco temporal legitima e legaliza as violações e violências contra os povos até o dia 04 de outubro de 1988: uma realidade de confinamento em reservas diminutas, remoções forçadas em massa, tortura, assassinatos e até a criação de prisões. Aprovar o “marco temporal” significa anistiar os crimes cometidos contra esses povos e dizer aos que hoje seguem invadindo suas terras que a grilagem, a expulsão e o extermínio de indígenas é uma prática vantajosa, pois premiada pelo Estado brasileiro. (MOBILIZAÇÃO NACIONAL INDÍGENA, 2017)

A conquista de direitos adquirida pelos povos indígenas em 1988, principalmente o direito à terra, continua sendo a grande pauta do Movimento Indígena e de seus apoiadores. E neste cenário de crise, o desafio da educação escolar indígena torna-se ainda maior. A estratégia da construção de uma educação diferenciada com a participação dos indígenas, de forma autônoma, levando em conta os projetos e os destinos dos seus povos através de um currículo específico e diferenciado, torna-se, assim, uma grande arma de luta contra estes retrocessos.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS AO LONGO DA HISTÓRIA

A escola para os povos indígenas é contemporânea ao processo de colonização do país. No primeiro momento foi um espaço para a catequese e para a formação de mão-de-obra e posteriormente foi utilizada para incorporar os índios à sociedade nacional. Esta realidade só começou a mudar a partir da década de 1970 com a luta dos Movimentos Indígenas e o apoio de organizações não governamentais, associações religiosas e grupos da sociedade civil para a garantia

do respeito às especificidades culturais de cada povo.

No século XVI os missionários jesuítas e outras ordens religiosas chegaram onde hoje denominamos Brasil com objetivo de catequizar os indígenas e ao mesmo tempo atender aos interesses da Coroa portuguesa. Os aldeamentos jesuítas, como afirma Santos (2007), descreve que o trabalho missionário nasceu comprometido com a ordem social e política da colônia, sem contradizer os interesses políticos ou mercantis mais amplos. Que nos leva a concluir que o colonialismo, a educação indígena e o proselitismo religioso são práticas que têm no Brasil a mesma idade.

Em Portugal, reinava D. João III. O grande monarca, recusando infiltrações anglo-saxônicas, salvou Portugal da guerra civil e manteve, nesta parte do Ocidente, as tradições intelectuais, morais, religiosas e estéticas, da raça latina. A Providência reservou à Companhia de Jesus a principal colaboração nesta obra de saneamento espiritual. Sobretudo na vastidão do Império Português, onde ela iria ser veículo de tão grandes ideias. Partimos (...) do princípio de que a civilização cristã é boa. (SERAFIM LEITE, 1938, p.XIII)

A educação proporcionada pelos jesuítas centrava-se na catequese para a conversão à religião cristã, reafirmando os dogmas estabelecidos nas bulas papais e no Concílio de Trento, como a da presença da “luz natural” da “graça inata” no indígena. As atividades educacionais deste período não se desenvolveram sem um plano.

Observando que os índios gostavam de dançar e cantar, desde cedo os padres usaram a música como instrumento catequético, julgando-a eficaz na transmissão da doutrina. Todos os religiosos que vieram para a Bahia com Nóbrega em 1549 eram cantores. Leonardo Nunes, regente. Além da missa, do “Padre Nosso” e da “Santa Maria” cantados, houve motetos, salmos e cantigas devotas adaptados aos indígenas. A música e o canto foram utilizados primeiramente na Bahia, depois em Piratininga. Em São Vicente, o Padre Antônio Rodrigues criou coros de flautas de curumins, meninos brasis, que em 1559 foram oficial missas cantadas em Salvador. Os meninos órfãos também dançavam e há notícia de que, avançando pelo sertão, entravam pelas aldeias de tribos classificadas como “bravas” dançando e entoando cantares da língua tupi. Passada a fase inicial dos meninos órfãos, as danças ficaram restritas às noites de sábados, para impedir que o caxiri, o cauim e outras bebidas alcoólicas perturbassem a ordem das aldeias. (SERAFIM LEITE, 1938, p. XIV)

Desde o momento do contato, a história da tentativa de submissão dos indígenas não foi sem sobressaltos, houve fracassos, tanto pela resistência dos povos indígenas em aceitar os ditames da colonização, como pela falta de capacidade dos jesuítas em lidar com as diferenças entre os grupos que habitavam o Brasil.

Ações como a “guerra justa” e a discórdia entre jesuítas e colonos na utilização de mão-

de-obra indígena também revelam o cenário político instável deste período. Entre os séculos XVI e XVII, o quadro da catequese e da conversão dos indígenas permaneceu praticamente inalterado, a cargo da Companhia de Jesus. Em meados do século XVIII, com a reforma pombalina, a educação indígena passou para a responsabilidade do Estado e de outras ordens religiosas, a partir deste momento foi-se transferindo o foco da catequese para a civilização. O real interesse passou a ser: tornar os indígenas súditos da Coroa Portuguesa, como uma estratégia de povoamento e defesa das fronteiras brasileiras.

Como o poder e a riqueza de todos os países consistem principalmente no número e multiplicação do povo que o habita, esse número e multiplicação do povo é mais indispensável agora nas fronteiras do Brasil para a sua defesa. (...) como não era humanamente possível fornecer o povo necessário da metrópole e das ilhas adjacentes sem convertê-las inteiramente em desertos, era essencial abolir todas as diferenças entre índios e portugueses. (MAXWELL, 2002, p. 133)

Após a independência do Brasil, em 1822, havia o sentimento de unificação destas identidades indígenas, negras e europeias, a fim de construir uma identidade nacional.

Na primeira Constituinte após a Independência, em 1823, José Bonifácio de Andrada e Silva apresentou um Projeto Constitucional denominado *Apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil* que pressupunha duas ações imediatas: a civilização dos índios e a libertação dos trabalhadores escravizados. Seu intuito era de formar o contingente desta população brasileira.

Em sua concepção, conforme aponta (Bicalho, 2010), era necessário manter a unidade territorial de toda a América Lusitana sob a direção do governo de D. Pedro I, para evitar a fragmentação como aconteceu em diversos processos de independência na América Espanhola. A miscigenação seria uma solução: "... mistura de brancos e índio dá homens muito robustos e valentes, ainda que as faculdades mentais fiquem as mesmas".

A Constituinte de 1823 foi dissolvida pelo Imperador D. Pedro I, que não estava de acordo com as ideias de José Bonifácio de Andrada e Silva, por suas ideias serem consideradas avançadas para a época.

A primeira Constituição, promulgada em 1824, nada tratou sobre os povos indígenas. Somente em 1845 foi proposto a criação do *Estabelecimento de Catequese e Civilização dos Índios*. Em 24 de julho deste mesmo ano foi promulgado o Decreto de nº 465 acerca da regulamentação *Catequese e Civilizações dos Índios*, este imprimia aos indígenas um caráter de orfandade e, por isso,

consentia-se tirar grande parte de suas terras com a justificativa de uma política paternalista. Tais objetivos podem ser observados no relatório de Miguel de Souza Mello Alvim, então presidente da província de São Paulo em 1842, ao explicar os dois objetivos da política de aldeamentos oficiais.

O primeiro, de civilizar os *selvícolas*:

(...) o próprio interesse recomendava que chamemos à civilização tantos braços que muito podem utilizar, e até agora, talvez por nossa culpa, tanto tem servido para hostilizá-los. (ALVIM, 1842, p.89)

O segundo, proporcionar a liberação de terras para os estabelecimentos de colônias de europeus e para a construção de estradas. A exemplo da construção da estrada de *Ferro Noroeste do Brasil*:

Foi assim em São Paulo, no sertão hoje cortado pela estrada de Ferro Noroeste do Brasil, habitado pela tribo guerreira dos Caigangues. Esses índios, sob o nome de Coroados, infundiram tão grande terror que, em 1910, ao se fundar o Serviço de Proteção, o Ministro da Viação sustentava, em reuniões ministeriais, presididas pelo Presidente da república, que o governo tinha de escolher entre a alternativa de enviar uma grande força do exército para os bater e exterminar ou consentir na proposta da empresa construtora de suspender as obras de que se achava encarregada. (BARBOSA, 1947, p. 8 e 9)

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 com a finalidade, dentre outras, de conter a pressão destes acontecimentos e acalmar o nervosismo público, além de manter a intenção de integrar os indígenas à sociedade nacional. Uma de suas primeiras ações foi suprimir as *dadas*, que consistiam em expedições organizadas por aventureiros mercenários contratados para irem ao interior das matas em busca de indígenas a fim de exterminá-los em suas aldeias ou escravizá-los.

O domínio do SPI vigorou entre os anos de 1910 até 1969, neste período a educação escolar foi uma das estratégias utilizadas para atingir o objetivo da assimilação dos índios à população nacional.

Nesses estabelecimentos, as populações brasileiras que neles vivem, encontra ensino de primeiras letras; a melhoria das condições (de) higiênicas de suas moradas, de seus hábitos e de sua alimentação; ensino dos ofícios de ferraria, carpintaria, selaria, e outros essenciais aos moradores do interior; ensino de música e fornecimentos dos respectivos instrumentos; melhoria dos métodos de trabalho; maior extensão desses trabalhos; aprendizagem do manejo e instalação de máquinas agrárias e das destinadas ao beneficiamento dos produtos das lavouras; introdução de reprodutores para melhorias das criações de gado vacum, de suínos, de equinos, de aves, etc. (BARBOSA, 1947, p. 12)

Fig. 1 Escola do Serviço de Proteção aos Índios, Posto de Proteção Rodolfo Miranda, no rio Jamari. Fonte: Barbosa, 1947, p. 10



Os Postos de Proteção foram instalados em 9 (nove) estados e somavam 35 (trinta e cinco) estabelecimentos. O SPI era dividido em Inspetorias Regionais que eram responsáveis pela gestão de Postos e Povoações indígenas, este órgão era subordinado ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio.

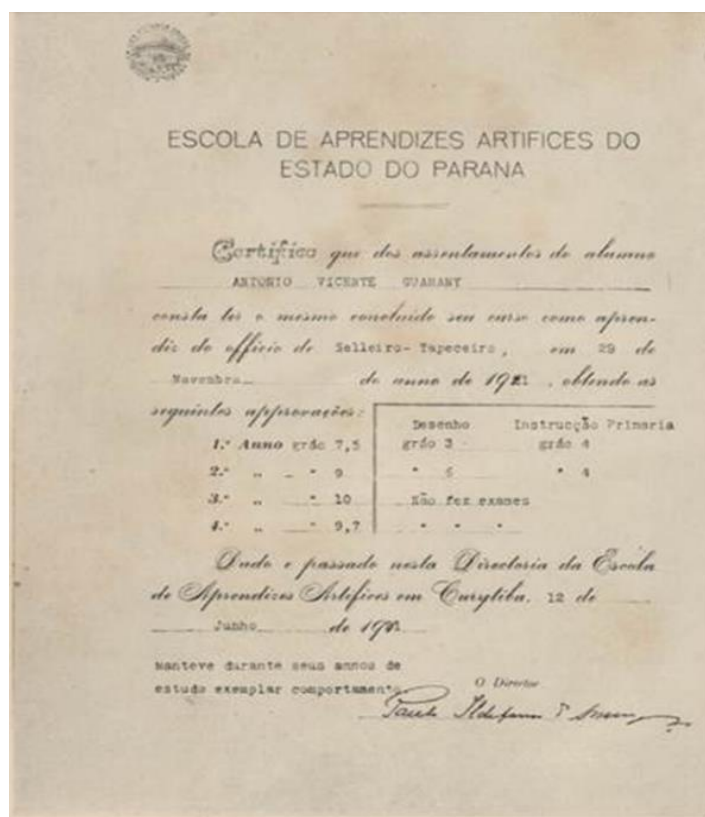
No que diz respeito à educação, os relatórios de Luiz Bueno Horta Barbosa, responsável pela 5ª Inspetoria, destinados ao Ministério da Agricultura, relata:

O conteúdo da educação escolar nos Postos e Povoações do SPI, onde viviam parte dos Guarani, Terena e Caingangue nesse período é sempre o mesmo, voltado para fazer os índios se imbuírem dos valores nacionalistas que motivavam a própria política de Serviço. (...) estas são melhorias e os benefícios mais fáceis de serem enumerados e avaliados; mas o de mais alta valia, por entenderem com a situação moral e intelectual das populações, por lhes ter dado garantias de vida e de respeito à sua dignidade de homens, de membros da comunidade brasileira. (BARBOSA, 1947, p.12)

Fig. 2 Antônio Vicente Guarani vestido de terno e gravata demonstrando a grande importância da civilização para os indígenas. Fonte: Barbosa, 1947, p. 10



Fig. 3 - Certificado de aprendiz de Seleiro e Tapeceiro conferido à Antônio Vicente Guarani. Fonte: BARBOSA, 1947, p. 10



Em 05 de dezembro de 1967, a Lei 5.371 foi sancionada e criou a Fundação Nacional do

Índio (FUNAI), ligada ao Ministério do Interior. Com a criação da FUNAI o SPI foi extinto sob a acusação de corrupção e maus tratos aos indígenas brasileiros.

De modo geral, as políticas indigenistas brasileiras, até este momento, estavam centradas nas atividades voltadas à incorporação dos índios à sociedade nacional. A exemplo das constituições de 1934, 1937, 1946, 1967, bem como a Convenção 107 da OIT de 1957, promulgada pelo Brasil sob o Decreto de nº 58.842 de 1966, denominada Estatuto de Índio, que apesar de trazer em seu artigo 23 a possibilidade da alfabetização ser ministrada em língua materna, afirmava que deveria ser assegurada a transição da língua materna para a língua nacional para possibilitar a inclusão dos indígenas à sociedade nacional.

Durante as décadas de 1970 e 1980, surgiram grupos e organizações de apoio aos indígenas, como Organizações não governamentais e Associações Indígenas. Este contexto de mobilização social fez com que a ideia de negação das diferenças fosse substituída pelo reconhecimento.

A estratégia de utilizar a escolarização como política integracionista só mudou com a Constituição de 1988, a educação escolar ganhou novo significado para os povos indígenas ao assegurar aos diferentes povos a garantia de acesso aos conhecimentos gerais.

Foi explicitado nos artigos 210, 215 e 242 desta Constituição a nova dimensão da política pública educacional indígena:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 – Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais

§ 1º - O Estado projetará as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional

Art. 242 - § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96, reafirmou esse caráter de respeito aos povos indígenas ao trazer em seus artigos conceitos avançados sobre a educação indígena.

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com colaboração das agências federais de

fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 1996)

O Decreto Presidencial nº 26 de 1991, transferiu a responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação, associando esta modalidade de educação à esfera das políticas públicas educacionais e não mais aos órgãos indigenista, a LDBN nº 9.394/96 trouxe o preceito de colaboração entre os sistemas de ensino e educação: União, Estados e Municípios a fim de garantir o acesso à educação aos povos indígenas e à concretização da Escola Indígena.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este Artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio – culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996)

A LDBN nº 9.394/96, inseriu a modalidade de Educação Escolar Indígena à Educação Básica, atribuindo aos Estados e Municípios a responsabilidade de promover esta educação. E ao município, se houver interesse em fazê-lo, de oferecer em regime de colaboração com os estados, devendo para tanto, ter suas escolas regularizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

No que diz respeito à formação de professores, o Parecer Conselho Nacional de Educação - CNE nº 14/99 foi enfático ao pontuar que para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar.

Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num

novo ator nas comunidades indígenas e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. (BRASIL, 1999).

Tendo em vista toda esta nova organização educacional destinada aos povos indígenas previstas na Constituição de 1988 e na LDBN de 1996 e no Parecer CNE nº 14/99, os estados se viram obrigados a se adequar a essa proposta.

O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INDÍGENA DIFERENCIADO NO ESTADO DE SÃO PAULO APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

No que diz respeito ao currículo, foi garantido pela Constituição de 1988 a especificidade dessa modalidade de educação indígena diferenciada das demais no Sistema Educacional Brasileiro, assim como também foi garantido no artigo 79 da LDBN de 1996 o desenvolvimento dos currículos e programas específicos.

Para atender a essa necessidade, aos preceitos da diferença e especificidade, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI) em 1998. Esse referencial está voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela implementação de programas educativos junto às comunidades indígenas. Na primeira parte desse documento, foram reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Na segunda e última parte, apresentou-se, a partir das áreas de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. São indicados, então, seis temas transversais, a saber: auto sustentação, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, terra e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde – além de seis áreas de estudos: Línguas, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte e Educação Física.

O RCNEI, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), seguiram as tendências dos recentes estudos sobre teoria curricular que a partir da década de 1960 ganhou certos contornos: o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais passou a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também numa perspectiva histórico e social.

Neste artigo, entendemos o currículo em dois aspectos: o formal e o interativo. O formal tal qual o concebem alguns teóricos, especialmente Jean Claude Forquin (1992), Ivor Goodson (1991 e 1995) e Antônio Flávio Moreira (1994), que destacam a peculiaridade desse tipo de documento, relacionando-o ao “lugar” institucional que o define como texto normativo, imprimindo-lhe um caráter oficial e fornecendo legitimidade a um determinado tipo de conhecimento. Para estes autores, as propostas curriculares são portadoras de contradições em todo seu processo de produção e implementação, iniciando pelas articulações e conciliações na fase de confecção, o currículo formal apesar de ser uma legislação imposta hierarquicamente, não representa uma imposição incondicional à qual a escola e seu ensino estarão submetidos sem contestação.

Para entender o currículo na perspectiva do real, ou interativa, torna-se importante observar o que Goodson (1995) salienta como as relações que acontecem no cotidiano da escola, entres os diferentes agentes que compõem esta realidade: alunos, pais, professores, diretores, coordenadores, profissionais da limpeza e administração. E assim perceber todas as reproduções sociais no âmbito onde se desenrolam todo o tipo de movimentos, interesses e relações de dominação.

(...) como mais do que meras miragens superficiais de alunos e professores em sala de aula deve ser concebido como uma realidade histórica específica que expressa uma relação especial entre os homens. O currículo é enganoso porque ele realmente se apresenta como tendo uma vida própria e mascara as relações humanas em que eles são como qualquer outra concepção de conhecimento. Assim, o ensino torna-se incompreensível para o homem e incontrolável. (GOODSON, 1995)

Tanto para Goodson (1995), como para Forquin (1992) e Moreira e Silva (1994), o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural. A cultura, neste sentido, é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. Logo, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura.

Sendo assim, para entender a construção do currículo das escolas indígenas, torna-se importante avaliar a participação da comunidade e os meios necessários para que os profissionais da educação, junto com a comunidade formulem seus próprios currículos.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS RECENTES DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), buscando se adequar ao proposto pela Carta Magna e a LDBN, instituiu em 1997, por meio da Resolução SE nº 44, o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI).

Esta resolução propôs a composição de um Conselho Geral com o objetivo de assegurar, articular e assessorar a proposta de educação escolar indígena no estado de São Paulo. Ele é composto por vinte e seis (26) membros, sendo um titular e um suplente, como segue: 6(seis) representantes da Secretaria de Estado da Educação, 1(um) representante de cada uma das seguintes organizações: Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Ministério da Educação - MEC, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Universidades, Organizações não Governamentais - ONGs, Centro de Estudos e Pesquisas das Administrações Municipais - CEPAM, e representantes das etnias indígenas, assim distribuídos: 4(quatro) Guarani, sendo (1) um representante do Litoral Norte, (1)um do Litoral Sul, (1)um do Vale do Ribeira e (1)um da Grande São Paulo; 4(quatro) representantes Tupi-Guarani, sendo (1)um do Litoral Norte, (1)um do Litoral Sul, (1)um do Oeste Paulista e (1)um do Vale do Ribeira; 1(um) representante Krenak do Oeste Paulista; (2)dois Kaingang do Oeste Paulista; (2)dois Terena do Oeste Paulista e (1)um Pankararu da Grande São Paulo².

Uma das primeiras propostas do NEI/SP foi a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias, tendo em vista que o quadro de professores, em sua maioria, era composto por professores não-indígenas.

Em 2002, teve início o curso de Magistério Indígena. Ele se constituiu por meio de uma parceria entre a SEE/SP e o CEFAM/Tucuruvi (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). As aulas eram concentradas em duas semanas do mês e neste período o grupo de alunos indígenas ficavam hospedados em um hotel no bairro de Santana. O curso teve duração de 2 anos a 3 anos³.

O Magistério Indígena foi um curso pioneiro no Estado de São Paulo, por isso serviu de experiência tanto para os alunos como para os professores. Uma professora indígena da Escola

² Esta organização está descrita no documento: SÃO PAULO (Estado). Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº44, 1997

³ Dados retirados de entrevista semi-estruturada realizada em 2009 para a dissertação

Indígena Gwyrá Pepó relata um pouco desta experiência:

No curso do Magistério, tivemos professores que conheciam algo do mundo indígena, isso facilitou o contato com o aprendizado. Por outro lado, tiveram também professores juruá (não-indígenas) que nunca tinham tido nenhum tipo de contato com um grupo de estudantes indígenas. Lembro-me de perceber e sentir que alguns professores e organizadores do curso inseguros pelo fato do curso ser inédito. Eles se esforçavam bastante para fazer o melhor. (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GWYRA PEPÓ, 2009)

Os critérios de escolha dos candidatos, segundo ela, foram diversos e estabelecidos nas aldeias. Em algumas, a seleção privilegiou pessoas escolhidas pelos Xeramói (líder espiritual Guarani), em outras, a opção foi por pessoas que tinham todos documentos necessários.

Em 2005, a SEE/SP em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), teve início o Curso Superior Indígena, este curso teve a duração de 4 (quatro) anos e contou com o mesmo critério de seleção instituído pelo Magistério Indígena. Estas formações possibilitaram aos recém-formados professores indígenas assumirem cargos de Professores e Vice-Diretores nas Escolas Estaduais Indígenas das aldeias.

A categoria Escola Estadual Indígena só foi instituída oficialmente, no Estado de São Paulo, pelo Decreto 47.779 de 2003 e posteriormente regulamentada pela Deliberação nº 35/2003.

Artigo 1º - No âmbito da Educação Básica, os estabelecimentos de ensino, funcionando em terras indígenas, serão reconhecidos como Escola Indígena.
Parágrafo único – A escola Indígena se constituirá em unidade própria, autônoma e específica do Sistema de Ensino Estadual e terá normas e ordenamentos jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, proporcionando a valorização da cultura dos povos indígenas e afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (SÃO PAULO, 2003)

Antes disso, as escolas nas aldeias eram enquadradas como na categoria de Escola Rural. Este enquadramento, não assegurava às comunidades indígenas a garantia de uma educação diferenciada, sendo assim, não cumpria os direitos adquiridos na Constituição de 1988, nem na LDBN de 1996, pois consideravam as escolas das aldeias como salas de extensão vinculadas a uma escola para não-índios.

Atualmente, as Escolas Indígenas de São Paulo atendem mais de 1.800 alunos, em 40 unidades educacionais, distribuídas em vários municípios de Estado de São Paulo. São organizadas em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, voltadas a estudantes das etnias Guarani Nhadewa.

Guarani Mbyá, Terena, Krenak e Kaingang⁴.

Segundo a SEE de São Paulo, o conteúdo aplicado em sala de aula deve seguir os pressupostos das diretrizes do Currículo do Estado de São Paulo e ser adaptado aos conhecimentos de cada etnia e de cada professor.

Os conteúdos ministrados nas Escolas Estaduais Indígenas ainda são pontos de bastante divergências, entre as comunidades e a Secretaria Estadual.

Em 2007, as Escolas Indígenas foram obrigadas a participar do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), como esta avaliação era pensada exclusivamente para escolas não-indígenas, as Escolas Indígenas ficaram nas últimas colocações.

Este resultado foi noticiado em mídias de grande circulação como o site do G1, ligado à Rede Globo, em que a articulista descreveu o resultado da Escola Guwyrá Pepo, localizada em Parelheiros, no extremo sul da cidade de São Paulo, como:

(...) o pior desempenho do estado em matemática na 4ª e 6ª série, com médias de 119,3 e 147,5, respectivamente. A pontuação ficou abaixo do nível básico, que é de 175 e 200, respectivamente. Em língua portuguesa a escola também obteve desempenho ruim e teve média de 171 na 6ª série quando o considerado adequado é entre 225 e 275. (BRITO, 2007)

A vice-diretora e professores da escola demonstraram preocupação em relação ao diálogo com SEE/SP, segundo eles, muitas vezes ocorriam muitas imposições burocráticas e pouca tentativa de ajuda às necessidades da comunidade.

Deveria haver, segundo os professores indígenas, uma avaliação específica para os alunos indígenas, tendo em vista que o conhecimento indígena é diferente do dos não-indígenas:

O SARESP para mim, sendo Guarani, é ruim. Para as escolas *juruá* (branca) também, na periferia a realidade é totalmente diferente, aí tem uma pergunta (no SARESP): Quando você vai acampar, compra uma coisa, outra e outra, quanto deu? A criança não entende nada, não sabe o que é uma barraca, não tem a presença da mãe todos os dias contando histórias, que faz ele assimilar uma série de coisas. Assim, a prova do SARESP é incoerente para a maioria dos alunos, fora que esses caras que elaboram não conhecem a realidade profundamente. Agora imagina isso numa escola indígena? (PROFESSORA DA ESCOLA INDÍGENA GWYRA PEPÓ, 2009)

A partir de 2012, com a Resolução da SE nº 72, o exame passou a ser aplicado apenas para escolas que aderirem ao exame. No entanto, uma parte de repasse de verba às escolas

⁴ Informação retirada do site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. <http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-escolar-indigena>. Acessado no dia 08/12/2016 às 15h16

estaduais estão vinculados ao resultado dos alunos neste exame. Assim, o descompasso entre a SEE/SP e as Escolas Indígenas ainda acontece.

A elaboração do currículo diferenciado também é um desafio dentro das próprias comunidades indígenas, onde existem opiniões divergentes sobre o que deve ser ensinado na Escola Indígena e a função destas escolas nas comunidades.

Segundo a vice-diretora da Escola Indígena do Krukutu (2010), uma parte da comunidade acredita que a escola é coisa de branco e por isso deve seguir o currículo das escolas não-indígenas. Acreditam que o ensinamento da tradição Guarani já era feito na *Opy* (casa de rezas), na conversa com os velhos e no cotidiano da vida na aldeia, assim, não precisam ser ensinados na escola.

Já parte acredita que a escola é também um lugar de manutenção da cultura tradicional, onde devem ser difundidos os ensinamentos Guarani, tendo em vista a diminuição da quantidade de terras e a proximidade com as grandes cidades.

Não só, aqui como todas as aldeias tem o grupo que prefere que dá só português, tem o grupo que quer que dá só Guarani, a minoria acha que tem que ensinar as duas juntas. (DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KRUKUTU, 2009)

As Escolas Indígenas de São Paulo, segundo Adriana Testa (2007), não funcionam só como instituições com a finalidade de garantir a cidadania e a autonomia dos povos indígenas, constitui também, “o espaço permeado pelas formas de organização política da própria aldeia.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, no primeiro momento, traçou um breve panorama histórico das políticas educacionais indígena no Brasil, desde a colonização até os dias atuais. No segundo momento, propôs uma reflexão sobre os desafios da construção de um currículo diferenciado, que atenda aos interesses das comunidades indígenas do estado de São Paulo.

A princípio, tornou-se imprescindível contextualizar as diferentes fases da educação indígena que, no passado, no contexto do empreendimento colonial, soube aliar controle político à prática civilizatória como forma de dominação.

Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, que ela foi ressignificada e tornou-se um instrumento de luta, autonomia e resistência dos diferentes povos.

A Constituição Brasileira de 1988 foi o ponto de partida para diferentes conquistas educacionais alcançadas pela luta do Movimento Indígena ao longo destas três décadas. Depois dela destaca-se, a LBDN de 1996, Plano Nacional de Educação de 2001, a Resolução do CNE 03/99 e o Decreto Presidencial nº 6.861 de 2009.

Estas legislações representam o anseio e conquistas das comunidades indígenas junto à escolarização.

Atualmente, a construção de um currículo diferenciado torna-se um desafio maior ao se pensar em como transformar modos de vidas que se baseiam na transmissão de conhecimento através da oralidade em possibilidades de conteúdos escolares.

Para alcançar uma Escola Indígena diferenciada leva tempo, vinte, trinta anos. Nós vamos pensar que, começamos assim e chegamos até aqui. Esta fala de uma liderança indígena, representa o processo pelo qual a Escola Indígena está percorrendo para construir um currículo diferenciado e que atenda ao projeto da comunidade.

REFERÊNCIAS

BICALHO, P. S. D. S. *Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)*. 2010. 468p. (Doutorado). Instituto de Ciência Humanas - Departamento de História Universidade de Brasília, Brasília - DF.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. SEF. 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96*. Brasília. MEC/SEF/DFEF, 1996.

_____, Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília. 1993.

_____. *Lei de Criação da FUNAI nº 5.371, 1967*

_____. *Decreto Presidencial nº 26, 1991*.

BARBOSA, R. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares de Instrução Pública. In : _____. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1947a. v.X, t.I, II, III, IV.

BRITO, L. *Em escola indígena, uma das piores do SARESP: a língua oficial é o Guranai*. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL351374-5604,00-EM+ESCOLA+INDIGENA+UMA+DAS+PIORES+NO+SARESP+A+LINGUA+OFICIAL+E+O+GUARANI.htm> | . Acessado em 23/10/2017

DIAS, M. N. *O Capitalismo Monárquico Português (1415-1549): Contribuição para o estudo das origens do capitalismo moderno*. Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra-Instituto de Estudos Históricos Dr. António de Vasconcelos, 1964, 2 v., v. II, pp. 7-16.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação*, nº 5. Porto Alegre, 1992

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAXWELL, K. *Mais malandros: ensaios tropicais e outros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. da. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B.. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba, n 31. P. 169-189, 2008

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação *Resolução nº44*, 1997

_____. (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Decreto nº 43.779*, 2003

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Deliberação nº 53*, 2003

SERAFIM LEITE, S. J. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. (Século XVI. O Estabelecimento) Tomo I; Tomo II (Século XVI. A Obra). Lisboa: Rio de Janeiro, Livraria Portugal: Civilização Brasileira, 1938, T. I., p. 36.

_____, S. J. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil*. São Paulo, Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954, 3 v., v. II p. 150.



Submissão: 10 de outubro de 2017

Avaliações concluídas: 20 de abril de 2018

Aprovação: 25 de maio de 2018

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

CARDOSO, F. B. Breve Histórico Da Educação Escolar Indígena No Estado De São Paulo. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 18, N. 01, p. 80-98 de 269, jan./jun., 2018. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>> Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >